



**ESTUDIOS SOCIALES
CONTEMPORÁNEOS**

ISSN 1850-6747

Tensiones entre educación institucional y redes sociales^I

Tensions between institutional education and social networks



Hernando Javier Arbelo

Técnico Superior en Periodismo por el Taller Escuela Agencia (TEA)

hernandoarbelo@gmail.com

I El presente trabajo es una reescritura del artículo “Problemas para el abordaje del cambio tecnológico en los diseños curriculares” presentado en el seminario “Educación y Cambio Tecnológico” organizado por el Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales entre julio y agosto de 2013 y publicado en las actas de la XIII Jornadas ¿Qué desarrollo para Uruguay? de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de la República realizadas del 15 al 17 de setiembre de 2014.

Hernando Javier Arbelo “Tensiones entre educación institucional y redes sociales”, en Revista de Estudios Sociales Contemporáneos n° 12, IMESC-IDEHESI/Conicet, Universidad Nacional De Cuyo, 2015, pp. 128-140



Resumen

La irrupción masiva de las Tecnologías de la Información y la Conectividad (TICs) está produciendo cambios radicales en la configuración de las prácticas sociales en ámbitos tan variados como la política, la economía y la cultura.

Una de las dimensiones de cambio que están produciendo las TICs es una reformulación de las concepciones de tiempo y espacio, que se traducen en una creciente tendencia a la deslocalización y la desterritorialización. En el ámbito de la educación, esas tendencias se reflejan en la aparición de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje como las denominadas “Comunidades de práctica” o el “Aprendizaje Ubicuo”.

A la luz de algunas dimensiones de la experiencia latinoamericana y argentina, en este último caso sumergida en un amplio proceso de reforma curricular del nivel Primario y Secundario, vistas a partir de la elaboración de un marco teórico pertinente, este trabajo busca resumir los principales problemas que se presentan a la hora de introducir las TICs en los sistemas educativos nacionales en general partiendo de la tensión que se surge las nuevas formas de transmisión del conocimiento que ellas proponen frente a una concepción institucionalizada del saber y el poder transmitida a través de un rol docente bien definido que, ahora, ha entrado en un creciente cuestionamiento.

Palabras clave

Educación, TICs, Aprendizaje ubicuo, Comunidades de práctica

Abstract

The massive eruption of Information Technology and Connectivity (ICT) is producing radical changes in the configuration of social practices in fields as diverse as politics, economics, and culture.

One dimension of change that are occurring ICT is a reformulation of the concepts of time and space, resulting in a growing trend towards outsourcing and deterritorialization. In the field of education, these trends are reflected in the emergence of new practices of teaching and learning as so-called “Communities of Practice” or “ubiquitous learning”.

In light of some dimensions of Latin American and Argentina experience, in the latter case immersed in an extensive process of curriculum reform of elementary and secondary, seen from the development of a relevant theoretical framework, this paper seeks to summarize the main problems that arise when introducing ICT in national education systems in general based on the voltage that new forms of transmission of knowledge they propose in front of an institutionalized conception of knowledge and the transmitted power through a role is arises well it defined teaching that has now entered into a growing questioning.

Key words

Education, ICT, ubiquitous Learning, Communities of Practice





Introducción

Desde hace casi una década, la educación argentina viene atravesando un proceso de reformas a nivel nacional y provincial enfocadas en sus planes de estudio tanto en el trayecto primario como secundario.

Más allá de los diferentes casos regionales y provinciales, en una perspectiva global se aprecia que dichas reformas están apuntando tanto a reformular las estrategias de aprendizaje de los alumnos como las herramientas que utilizan los docentes para lograr transmitir su conocimiento y convertirlo en una experiencia posible de ser apropiada por otros.

En el plano institucional, la reforma apunta a darle a la escuela un carácter inclusivo, apuntalando la permanencia y terminalidad de los estudios partiendo de la premisa básica de la obligatoriedad de la escolaridad primaria y secundaria².

En el plano pedagógico, la inclusión pasa por un replanteo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se está traduciendo en la reformulación de los diseños curriculares generales para cada rama de la educación y específicos para cada materia.

Una tendencia que se observa en su elaboración es la de concebir el aprendizaje como prescriptivo y pasible de ser transmitido de la misma manera, y con los mismos contenidos, en todas las escuelas más allá de las diferencias regionales, sociales y económicas de la población estudiantil.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires esta tendencia se releja claramente en su Marco General de Política Curricular:

“El carácter prescriptivo marca una diferencia con el discurso de autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares, promovido durante la década de 1990 (...) Esta política produjo como consecuencia una alta fragmentación de las prácticas de enseñanza, reforzando las desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos y, por lo tanto, las desigualdades sociales. Por esta razón la política curricular actual de la provincia se distancia de la caracterización de los diseños como abiertos y flexibles (...) y enfatiza su carácter prescriptivo en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación” (DGCyE, 2007: 17).

Si bien esta concepción del aprendizaje apunta a hacerlo más igualitario y democrático en su acceso, y busca devolverle a la institución educativa un rol que había quedado desdibujado durante los años noventa, su aplicación en la práctica se ve obstaculizada debido a una serie de problemas que aún no han adquirido centralidad en la política curricular.

¿Cuáles son los ejes que articulan el reciente proceso de reforma educativa en Argentina? Sintéticamente, por un lado, se establece el reconocimiento de la educación como bien público y como derecho personal y social en un contexto opuesto al de los noventa, ya que revaloriza el rol del Estado en la promoción de políticas públicas (Dubet, 2010: 24).

A partir de allí, por otra parte, se delinea una política

2 Véase Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley de Educación Provincial 13.688 para el caso puntual de la Provincia de Buenos Aires, en cuyo contexto se realizó parte de esta investigación.





curricular que, si bien respeta la cuestión fundamental del federalismo educativo, establece como objetivos prioritarios que deben cruzar todos los espacios curriculares la formación ciudadana, el compromiso con los valores democráticos, el fortalecimiento de la identidad nacional, el respeto a la diversidad y la promoción de una formación integral, entre otras cuestiones.

En conjunto, esta política curricular que integra la reforma responde a la necesidad de reformular el gobierno educativo, que como parte del proceso de descentralización y transferencia de funciones sucedido simultáneamente, alteró las formas de gobernabilidad del sistema educativo, que se volvió policéntrico, incorporó nuevos actores e hizo de la diversidad una norma (Tenti Fanfani, 2007).

Aunque no son dejadas de lado, como veremos en el transcurso de este trabajo, las políticas curriculares que se desprenden de este proceso de reforma ubica en un lugar subordinado el proceso de cambio tecnológico que viene atravesando la sociedad, casi simultáneamente con el proceso de reforma educativa, y que impacta en todos los sectores de la misma: económico, político, cultural y, por sobre todo, comunicacional y educativo.

Ese proceso de cambio tecnológico está asociado con la irrupción masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) cuyo impacto en la sociedad, como analizaremos en las páginas siguientes, comienza en conjunto a cuestionar a la escuela como institución que ostentaba el cuasimonopolio del conocimiento y su transmisión.

En palabras de un investigador español, la una vez considerada “ventana abierta al resto del mundo” (Fernández Enguita, 2010: 11) se ve obligada progresivamente a posicionarse, dialogar y adaptarse con otros espacios, tiempos y formas de generar y transmitir conocimiento que ganan terreno a medida que se ensancha la franja de población en cada país con capacidad de acceder al

manejo de las TICs. Formas, por otra parte, que ya están siendo objeto de análisis e investigación institucionalizado en Estados Unidos y España. (Burbules, 2012; Wenger y Barberán, 1991; Fernández Enguita, 2013).

Este trabajo busca resumir brevemente esas transformaciones en el aprendizaje vinculadas con la irrupción de las TICs, la tensión que se establece entre ellas y el aprendizaje escolar institucionalizado, cuál es el estado general de las políticas educativas y curriculares que se están aplicando para vincular el cambio tecnológico con el entorno educativo y qué problemáticas aún no están siendo tenidas en cuenta en los diseños curriculares.

La configuración de la Sociedad de la Información y el Conocimiento

La configuración de la institución escolar y las transformaciones en sus planes de estudio y orientaciones para el aprendizaje son el resultado, directo o indirecto, de las transformaciones en la estructura social de la que forman parte. Éste es un proceso muy amplio, marcado por diferencias de grado entre países e incluso continentes y que además varió sustancialmente según las épocas, del que no haremos una referencia muy amplia aquí.

El perfil general de la escuela moderna, posición y función respecto a la producción y circulación de conocimiento y sus procesos de cambio curricular, por otra parte, han sido establecidos de forma general y global por diferentes investigaciones nacionales e internacionales sobre las que se sustenta parte de este trabajo (Arbelo y Amaro, 2013; Chevallard, 1985; Goodson, 1995 y 2006; Pineau, 1996).

Uno de los elementos clave para comprender la dinámica de funcionamiento de la institución escolar, sin embargo, es el diseño curricular. Sobre este conjunto de documentos es donde se refleja primordialmente el





proceso de cambio al que se refieren las investigaciones antes citadas. Nos detendremos brevemente sobre esta cuestión.

La elaboración de un diseño curricular parte de cuatro premisas básicas. La primera de ellas es reunir un conjunto de conocimientos específicos y segmentados que obedecen a una selección, relativamente arbitraria, de lo que se va a enseñar y lo que no partiendo de la concepción del currículum como elemento fundamental donde se apoya la escuela para crear subjetividades (Bernstein, 1988 y 1997; Palamidessi, 2006).

La segunda es establecer las formas de transmisión de ese conocimiento a partir del establecimiento de una serie de estrategia de enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, ese conocimiento se piensa como un objeto delimitado, fijo y estático que se adquiere de forma acumulativa y exclusivamente a través de las estrategias fijadas.

Por último, y más importante, la elaboración de los diseños concibe a la institución escolar como la única que posee ese conocimiento y al único espacio donde se puede acudir para obtenerlo, para lo cual se deben aceptar las pautas de apropiación del saber que ella impone. Esto es consecuencia de un complejo proceso histórico donde la escuela fue “absorbiendo espacios de aprendizaje y funciones educativas que antes estaban ubicados en otros contextos sociales” (Fernández Enguita, 2013: 153).

El primer problema a considerar es que esas cuatro premisas corresponden a una concepción del conocimiento y el aprendizaje que experimenta un proceso de tensión, conflicto y competencia frente a otras concepciones amplificadas como consecuencia de la irrupción masiva de las TICs (Cobo y Moravec, 2011:23)

Más allá de las consideraciones teóricas explicitadas en los diferentes documentos curriculares, su aplicación

práctica entra en conflicto con las transformaciones en la estructura social que se vienen produciendo desde, al menos, los últimos treinta años porque ellas establecen justamente una nueva noción del conocimiento y sus formas de transmisión y permiten comprender el rol fundamental que tiene el cambio tecnológico y las TICs.

Desde la teoría social y la sociología, el análisis de esas transformaciones ha puesto en tela de juicio la idea de Modernidad de la que la escuela fue uno de sus pilares reproductores (Bauman, 2005), caracterizada entre otras cosas por una tendencia al crecimiento del Estado y a la institucionalización de la población en casi todos los tramos de su vida (Foucault, 2002). En ese contexto, la escuela

(...) colocó al proceso de aprendizaje en un espacio y un tiempo específicos, dotándolo de pautas para su aprehensión y un cuerpo específico de agentes encargados de transmitirlo durante un período vital determinado. (...) Al insertarlo dentro de un dispositivo socioburocrático, la Modernidad convirtió al aprendizaje de algo difuso, disperso por distintos segmentos de la sociedad, en algo específico. (...) Se pasó de la difusividad funcional a la especificidad funcional. (Fernández Enguita, 2013: 151-153).

Más allá de los distintos rótulos con que se ha querido catalogar a la nueva sociedad surgida tras las transformaciones sucedidas en los últimos cuarenta años (Castel 2004), posmoderna o hipermoderna, las transformaciones evidencian una tendencia a la desdiferenciación, desinstitucionalización y la desespecificación de las relaciones sociales, que se vuelven flexibles y “líquidas” (Bauman, 1999; Giddens, 1993).

El paso de la rigidez a la flexibilidad se relaciona con la reestructuración del modo de producción capitalista,





que apunta entre otros aspectos a reemplazar relaciones de trabajo heterónomas, donde la concepción y la concreción de las actividades van separadas, por otras autónomas donde ambas características se unen (Sennet, 2006). Esa heteronomía, sin embargo, excede el mundo del trabajo y se expande por toda la sociedad.

Como en otras etapas de cambio en el capitalismo, la base de esta reestructuración es una revolución en las tecnologías, que ahora se enfoca especialmente en aquellas relacionadas con la información y la comunicación. Lo específico de esta reestructuración, sin embargo, no es ya la creación de herramientas para modificar la producción, la experiencia y el poder, sino la aplicación del conocimiento “para desarrollar aparatos que generan más conocimiento” (Castells, 1990: 60).

Por esa razón, las transformaciones ocurridas durante las últimas tres décadas están configurando una nueva estructura social que consideramos apropiado denominar Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) (Castells, 1990), donde el concepto de informacionalismo adquiere relevancia para comprender la orientación del desarrollo tecnológico hacia la acumulación de conocimiento y hacia grados más elevados de complejidad en el procesamiento de la información.

Si bien en la SIC la educación y la innovación se vuelven fuerzas productivas directas, esta sociedad se caracteriza cada vez más por la circulación del conocimiento en redes y flujos de intercambio que se desplazan por fuera de la institución escolar. La elaboración de los diseños curriculares debe tener en cuenta que su concepción del conocimiento y su transmisión a través del aprendizaje están en tensión con los que quiere imponer la SIC. Volveremos sobre la cuestión en el siguiente apartado.

A través de las TICs la dinámica de la SIC tiende a globalizar un conjunto cada vez mayor de actividades que producen conocimiento que, a la vez, se reinvierte para

producir más conocimiento. Esa globalización, sin embargo, no implica una entrada igualitaria de todas las regiones y países a este tipo de sociedad (Castells, 2003).

Este proceso de inclusión o exclusión está lejos de ser un fenómeno nuevo. Si lo son, sin embargo, los términos en que se produce actualmente. Si antes los grados de incorporación se medían en términos netamente materiales, ahora aquellos se establecen por la capacidad de individuos y poblaciones para acceder a las redes de intercambio o flujos de comunicación que conforman el sistema global (Castells, 2003). Conviene detenernos brevemente en el panorama latinoamericano de las últimas dos décadas para ilustrar esta nueva faceta de las desigualdades en la inserción en la globalización:

“El informacionalismo globalizado tiene hoy una inserción débil, con altos grados de exclusión social; (...) las identidades entran en tensión entre lo regional, étnico y nacional ante un Estado que rompió la alianza entre sectores populares organizados, clase media burocrática y grupos económicos dominantes que había caracterizado su dinámica durante buena parte del siglo XX” (Castells, 2003: 38-40).

Las transformaciones en el conocimiento y el aprendizaje

La segunda cuestión a abordar son los cambios en la concepción del conocimiento y el aprendizaje que implica la configuración de la SIC a través de la irrupción masiva de las TICs. Algunos análisis sostienen que se ha llegado a un momento donde “el capital cultural (conocimiento) se sitúa por encima del social (política) y el económico” (Fernández Enguita, 2010: 2).

Un problema cada vez más visible de la SIC es que plantea una polarización entre conocimiento e información.





Mientras que se produce una verdadera democratización de esta última gracias al incremento de las TICs el primero se vuelve más escaso, reflexivo, provisional y crítico de sí mismo. Su adquisición deja de estar limitada a un período puntual de la vida para producirse a lo largo de toda ella. Eso explica el uso cada vez más frecuente y común, en muchos ámbitos de enseñanza, del concepto de “educación a lo largo y ancho de la vida”.

Las TICs, por otra parte, al desplegar nuevos medios de comunicación y redes, hacen del conocimiento un proceso generado por la participación activa en comunidades sociales; y de cualquier lugar debidamente conectado un espacio potencial de enseñanza sistemática (Fernández Enguita, 2013).

La SIC podría caracterizarse como un momento en que se están consolidando las denominadas “comunidades de práctica” (Wegner y Barberán, 2001), que exceden el marco institucional de la escuela tradicional. Las Tics están permitiendo que se establezcan por todas partes espacios cuyo motor “es la participación de individuos cuyo aprendizaje refuerza la estructura de las comunidades y organizaciones” (Wegner y Barberán, 2001: 8).

Lo característico de estas comunidades es que plantean un nuevo tipo de aprendizaje para adecuarse a esa nueva concepción del conocimiento. Es un aprendizaje que puede realizarse en cualquier momento y en cualquier lugar (Fernández Enguita, 2013) y por ello deja de ser una necesidad acumulativa para convertirse en una posibilidad y capacidad intemporales.

Algunos estudios han caracterizado este tipo de aprendizaje como “ubicuo” (Burbules, 2012), tanto por su intemporalidad como por el hecho de que puede desarrollarse sobre cualquier cosa y por cualquier persona.

El ubicuo es un aprendizaje caracterizado por su portabilidad (se realiza desde dispositivos personales), interconexión (porque esos dispositivos permiten que

las personas se encuentren en contacto constante con otras que pueden saber o hacer cosas que ellas no), practicidad (siempre está arraigado en una red más extensa de contextos sociales e institucionales) y temporalidad (ajusta los tiempos de las actividades a los hábitos y preferencias de cada individuo). En conjunto, es un aprendizaje donde se elimina la separación entre la acción, la reflexión y la investigación (Burbules, 2012: 4-6).

Otros estudios han considerado que este tipo de aprendizaje es “difuso” y problemático, dado que su no intencionalidad, falta de claridad, superabundancia y difuminación de objetivos “delinea la figura del aprendiz de todo, maestro de nada” (Fernández Enguita, 2013: 160).

Ubicuo o difuso, lo concreto es que este tipo de aprendizaje se desarrolla por fuera de los marcos institucionales de la escuela y propone una lógica diferente a la de ésta, donde lo que prima es la organización de los espacios y los tiempos, contenidos y procedimientos, roles y rituales. En la SIC el aprendizaje ubicuo o difuso y el escolar entran irremediabilmente en tensión.

Esta tensión se produce por dos razones. Por un lado, la concepción del aprendizaje que se configura en la SIC quiebra el monopolio del conocimiento y el aprendizaje por parte de la institución escolar (Fernández Enguita, 2010) y visualiza a la enseñanza simultánea y sus materializaciones, la clase y el aula, como obstáculos cualitativos y cuantitativos (Fernández Enguita, 2013).

Mientras tanto, por otra parte, la escuela se resiste a dejar de pensarse así misma como la única fuente de aprendizaje, donde el ejercicio del poder y la transmisión del saber están centrados en la escritura y los libros, y a comenzar a dialogar con esas otras comunidades de práctica y enseñanza, a las que podría contribuir a sistematizar (Wegner y Barberán, 2001) o incluso agrupar como un centro concentrador que acerca,





sintetiza y coordina recursos de aprendizaje diversos (Burbules, 2012) en lo que se ha comenzado a denominar en algunos análisis como “escuela-red” (Fernández Enguita, 2013).

El impacto en el diseño curricular

Un cambio de postura de la institución escolar frente a las transformaciones en la estructura social y los nuevos espacios de circulación del conocimiento y el aprendizaje que ellas generan a través de las TICs debe reflejarse en una reforma del diseño curricular que considere al cambio tecnológico tanto en su aspecto material como en sus efectos cognitivos.

En el primer caso, se debe abandonar un modelo de inclusión de las nuevas tecnologías que las confina a espacios específicos y relativamente aislados dentro de las instituciones. Es un modelo donde prima la misma concepción que se tiene sobre el conocimiento dentro de la escuela: “Quien posee el acceso a la tecnología o detenta un conocimiento especializado sobre ella es quien tiene el poder y, por tanto, quien define cómo, cuándo y dónde se puede contar con las TICs” (Kozak, 2010: 84).

Ese modelo, en realidad, no incluye las nuevas tecnologías sino que las incorpora, sin tener en cuenta que existe una clara diferencia entre lo que es incluir e incorporar. Una tecnología incluida no se adosa artificialmente a la institución escolar, sino que tiene en cuenta las necesidades específicas de cada contexto y, por lo tanto, no se establece de una única manera. Tiene en cuenta la multiplicidad de dispositivos existentes y busca incluirlos simultáneamente acorde a los objetivos didácticos que se persigan (Kozak, 2010).

Pero para ello es necesario dejar de lado una estrategia adaptativa que reacciona frente al cambio tecnológico a

medida que éste se sucede y adoptar una visión estratégica y proactiva que prevea el futuro escenario educativo, partiendo de aceptar que la estabilidad y certidumbre de las instituciones educativas y su pedagogía conviven con la rapidez e incertidumbre que caracteriza a las TICs (Recalde et al, 2009).

Dicha visión tiene que dejar de pensar al diseño curricular como mero trasvase de conocimiento que compartimenta disciplinas en una suma agobiante de temas individualizados (Baum et al, 2008) y hace del cambio tecnológico, en esa lógica, tan sólo una disciplina más.

Para que la incorporación de las TICs no pase por una mera introducción de infraestructura tecnológica, algunos análisis sostienen que los diseños curriculares deben asumir la función de realizar una alfabetización científica y tecnológica, dado que en la SIC la educación en ciencia y tecnología se ha convertido en un derecho social que condiciona las pedagogías que se utilizan en la educación en general (Baum et al, 2008).

Una alfabetización de esas características aborda a las TICs desde un plano cognitivo porque, en primer lugar, asume el postulado de que éstas “se están convirtiendo en extensiones naturales de la cognición de los estudiantes” (Recalde et al, 2009: 361). A partir de ello, el cambio tecnológico adquiere un papel central porque la función del diseño curricular pasa a ser la de aprender y comprender qué significa vivir en una sociedad digitalizada e interconectada donde las TICs se convierten en el motor de una enseñanza a aprender, buscar, utilizar, evaluar y comunicar la información.

Situación actual de las TICs en la institución escolar

Una propuesta enfocada en la alfabetización científica y tecnológica como la bosquejada en el apartado anterior se enfrenta con una serie de problemas surgidos desde que la inclusión de las TICs se convirtió en po-





lítica pública.

En primer lugar las estrategias de adopción en la región latinoamericana en su conjunto no han ido más allá de la dotación de infraestructura (Möller, Sunkel y Trucco, 2011: 9), con lo que continúa persistiendo una visión adaptativa más que preactiva frente a las TICs. Resulta muy difícil que una estrategia de estas características permita que las nuevas tecnologías actúen como factor de igualdad social y modernicen el proceso educativo.

El caso argentino, cuya política se caracteriza durante la presente década por la universalización del sistema I a I (una computadora por alumno) es ilustrativo de la persistencia de una actitud adaptativa:

“En la última década, los programas de equipamiento digital en las instituciones educativas han sido por lo menos frustrantes, debido fundamentalmente a la escasa coordinación de las acciones de dotación de equipamiento con las de formación y capacitación (producción de conocimiento). Se ha subestimado el problema de la “capacidad de absorción”, reduciendo la intervención a la capacitación docente en Word, Excel y PowerPoint y, en el mejor de los casos, en alfabetización digital en nuevos medios, minimizando la intervención sobre los niveles de conducción” (Artopoulos, 2010: 24).

Un segundo problema lo representan las capacidades, actitudes y creencias pedagógicas de los profesores hacia las nuevas tecnologías (Claro, 2010), motivadas en buena medida por la política de la institución escolar hacia las TIC, que tiende a confinarlas a espacios específicos, bajo la custodia de expertos y con poca o ninguna vinculación con la vida cotidiana del aula (Kozak, 2010). A esa cuestión debe sumarse que hoy existe un alto

porcentaje de docentes que no cuentan con capacitación básica para el uso de las TICs y, por ende, no son capaces de ver las potencialidades que ellas ofrecen para las prácticas educativas (Möller et al, 2011: 25).

La combinación de esas dos cuestiones se traduce en que la incorporación de las TICs al currículum sea un acto más bien individual y aislado, que puede estar determinado por la filosofía pedagógica sobre la que cada docente construye su quehacer en el aula. Así, según un estudio (Becker, 2000), docentes que adhieren a una visión constructivista, que se caracteriza por conceptualizar el aprendizaje de una persona como el resultado de integrar nuevas ideas y argumentos a las propias creencias y conceptos y darle al estudiante un rol más activo en el aprendizaje, son más proclives a usar las TICs en clase porque las ven, de la misma manera que se ven a sí mismos, como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta visión se puede complementar con otra (Cox y Web, 2004) cuyo análisis demuestra que aquellos docentes que combinan el conocimiento de su materia junto con el de la forma en que los estudiantes la entienden incrementa la posibilidad de uso de las nuevas tecnologías porque mejora la capacidad de comprensión de los profesores sobre cómo las TICs ayudan a enseñar una materia, sus conceptos y destrezas asociadas.

Un tercer problema está representado por la cuestión de lo que algunos análisis denominan “segunda brecha digital” (Möller; Sunkel y Trucco, 2011; Claro, 2010). Aún cuando se alcanzara un pleno acceso a las TICs en la institución escolar, ello no implica que todos los alumnos las puedan usar por igual. Si la primera brecha digital se caracteriza por dividir a aquellos que tienen acceso a las nuevas tecnologías de los que se encuentran excluidos de ellas (Castells, 2003), la segunda se configura a partir de las capacidades de los estudiantes de darles un uso que les permita construir conociemien-





to.

La configuración de la segunda brecha digital se problematiza aún más cuando se tiene en cuenta que ella no se funda sólo en la incapacidad de la escuela de darle un uso motivante a las TICs. Factores sociodemográficos y culturales externos (entre ellos, la capacidad de la familia de generar un “capital tecnológico” de familiaridad y competencias preexistentes en el manejo de las nuevas tecnologías) (Claro, 2010) condicionan los niveles de intensidad y especialización con que los alumnos se apropian de las TICs.

¿Es posible un diálogo entre educación institucional y redes sociales?

Las redes sociales permiten el desarrollo progresivo de las “comunidades de práctica” y el “aprendizaje ubicuo” que analizáramos previamente tensionando la relación con la institución escolar y poniendo a esta última en una postura netamente defensiva, impermeable, frente a las problemáticas que se presentan en aquellos espacios. En este apartado nos preguntamos a dónde deberían apuntar las futuras políticas curriculares para cambiar ese estado de tensión por otro de diálogo y, en definitiva, “conectar” a la escuela con las redes sociales. En otras palabras, cómo hacer que la escuela tenga algo más que el discurso de “retener por ley” (Fernández Enguita, 2010: 11).

Por sobre todo, se trata de aceptar que la escuela es parte de la SIC, una configuración social que disuelve cualquier monopolio del conocimiento. No se trata, por lo tanto, de establecer una relación de disputa de éste con las redes sociales, pues tampoco ellas pueden reclamar su dominio.

Es la misma configuración de la SIC la que permite, sin embargo, que se pueda establecer un diálogo fluido entre la escuela y las redes, justamente porque su dinámica es la que permite definir las funciones que le pueden

corresponder a cada una. Es la SIC, y las redes sociales, las que ofrecen la posibilidad casi ilimitada del acceso a la información, pero no son ellas las que permiten el acceso casi ilimitado al conocimiento:

“La paradoja consiste en que, cuanto más abundante en términos absolutos y más igualitaria y democrática en su distribución se vuelve la información, más escaso en términos relativos y más desigual y jerárquico en su distribución se torna el conocimiento. La información se masifica, se democratiza al mismo tiempo que el conocimiento, necesario para comprender aquella y que requiere años de aprendizaje, se vuelve escaso, reflexivo, provisional y autocrítico de sí mismo” (Fernández Enguita, 2010: 8-9).

A lo que deberían apuntar las políticas curriculares, creemos, es a considerar a la escuela como una comunidad de práctica más, pero focalizándose en lo que la diferencia de aquellas que se desarrollan en las redes sociales a través del aprendizaje ubicuo: el hecho de que continúan acaparando la mayoría de los recursos pedagógicos, justamente aquellos necesarios para contrarrestar los problemas que trae el avance del aprendizaje difuso en las redes sociales: la falta de intencionalidad y claridad. La escuela no tiene que disputar con las redes sociales, la escuela tiene que ser una escuela-red, un nodo actúe como mediador frente a otras comunidades de práctica.

Ese diálogo se vería mucho más facilitado si las políticas de incorporación de las TICs a la institución escolar, además de tomar al conocimiento escolar como un mundo segmentado y atomizado, dividido por materias y disciplinas, con una comunidad docente que tiene un comportamiento particular con sus reglas, contenidos y lenguajes, consideraran a los docentes como lo que son: una comunidad de práctica más. Porque los docen-





tes:

“(…) aprenden a usar las TICs en el aula en forma presencial y de la experiencia de los pares. Por lo tanto una buena estrategia es la de la bola de nieve. Identificar docentes líderes, conectarlos, dale el soporte de expertos, y darles el tiempo y el espacio para que puedan compartir la experiencia con sus pares. Formar comunidades de práctica docente en las cuales los docentes se encuentren contenidos habiéndose legitimado el uso de las TICs en el marco de buenas prácticas docentes” (Artopoulos, 2013: 75).

Conclusiones

La irrupción masiva de las TICs en la sociedad en las últimas décadas está provocando un conjunto de cambios económicos, sociales y culturales de tal dimensión que ha comenzado a generar debates y posicionamientos teóricos, especialmente desde la Sociología y las Ciencias de la Educación, sobre cómo se debe denominar a la estructura social que está surgiendo a raíz de dicha irrupción y cuál es su dinámica de reproducción y cambio. Sociedad del Conocimiento y la Información (SIC) es tan sólo una de las formas en que se busca encuadrar este conjunto de cambios, aunque quizá la que mayores consensos ha generado entre las ciencias que los estudian hasta el momento.

Si bien a lo largo de este trabajo tan sólo se ha bosquejado de manera general cuál es el panorama tanto del desarrollo de la SIC en Latinoamérica y Argentina y cómo está recepcionando el sistema educativo nacional esa nueva configuración social a través de los actuales procesos de reforma curriculares que se están llevando a cabo, nuestro análisis nos conduce a concluir que dicha reforma manifiesta dos problemas clave para la inclusión del cambio tecnológico en los diseños curriculares.

El más importante de ellos se presenta a nivel curricular. Persiste en las nuevas reformas la actitud de enmarcar todo aquello que se refiera a la inclusión del cambio tecnológico en la educación en una única asignatura (generalmente bajo la denominación común de *Informática*), impidiendo explotar el potencial de las TICs como herramientas que facilitan los procesos de enseñanza – aprendizaje en general y permitir de esta forma que toda la comunidad educativa pueda comenzar a problematizar conceptos clave para entender la escuela que se viene como los de “comunidades de práctica” o “aprendizaje ubicuo”.

Aunque quizá no igual de relevante, porque depende de lo que se decida a nivel curricular, no es menor la cuestión de la pervivencia en las escuelas en general de las actitudes adaptativas más que proactivas frente a las TICs. Si bien, debido al alto nivel de prescripción curricular vigente en Argentina, lo que se enseña en el aula está fuertemente vinculado con lo que se decide en instancias centrales del Sistema Educativo, políticas que tan sólo pasan por una dotación de infraestructura y relegan la capacitación teórica sobre el potencial de estas nuevas tecnologías en los docentes contribuyen a agravar el problema.

Estos problemas deberían estar entre las prioridades de la agenda educativa de los próximos años si la institución educativa del mañana quiere adaptarse a la nueva configuración social que está surgiendo y evitar caer en el anacronismo.





Referencias bibliográficas

- AMARO, J. y ARBELO, H. (2014). "La reforma curricular en la secundaria de adultos bonaerense: continuidades y cambios en la nueva propuesta". En RBBA (06).
- ARTOPOULOS, A. (2010). "De la 'computadora-flore-ro al celu-bot: sobre la difusión de tecnologías en educación". En: *Escuela y TICs. Los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ARTOPOULOS, A. (2013). "El docente traductor: claves para la integración de tecnología en la escuela". En: *Revista Linhas* (27), 59-82.
- BAUM, G y colaboradores (2008). "La educación en ciencia y tecnología como derecho social en la economía del conocimiento". En: *Propuestas interpretativas para una economía basada en el conocimiento*. Argentina, Colombia, México, Estados Unidos, Canadá. Buenos Aires: Federico Stezano y Gabriel Vélez Cuartas, Editores.
- BAUMAN, Z. (2005). *Legisladores e intérpretes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- BAUMAN, Z (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECKER, H.J. (2000). "Findings from Teaching, Learning, and Computing Survey: Is Larry
- Cuban Right?". Consultado en: <http://www.crito.uci.edu/tlc/html/findings.html>
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control II*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1997). "Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas". En: *CIDE* (13).
- BURBULES, N. (2012). "Meanings of ubiquitous learn-ing". En: *Ubiquitous Learning*. Illinois: University of Illinois Press.
- CASTEL, R. (2004). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- CASTELLS, M. (2003). "Panorama de la Era de la Información en América Latina. ¿Es sostenible la Globalización?" En: *¿Es sostenible la Globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells. Vol. I: La Globalización y América Latina. Asignaturas pendientes*. La Paz: Fondo de Cultura Económica.
- CHEVALLARD, I. (1985). *La transposition didactique: de savoir savant au savoir enseigné*, París: La Pensée Sauvage.
- CLARO, M. (2010). "Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte". En: *CEPAL, Colección Documentos de Proyectos*.
- COBO, C. y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i edicions de la UB.
- COX, M. y colaboradores (2004). ICT and attainment: A review of the research literature ICT in Schools. En: *Research and Evaluation Series – No.17*. DfES-Becta. Consultado en: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ict_attainment_summary.pdf.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007). *Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. La Plata.
- DUBET, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (2013). "El aprendizaje di-





fuso y el declive de la institución escolar”. En: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (Vol.6, 2).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2010) “Paradojas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento”. En: *XI Congreso Español de Sociología*.

FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GIDDENS, A (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

GOODSON, I. (2006): “Procesos socio-históricos del cambio curricular”. En: *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Gránica.

GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.

KOZAK, D. (2010). “Modelos y dispositivos de inclusión de TICs en escuelas”. En: *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

MÖLLER, S. y colaboradores (2011). “Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios”. En: *CEPAL, División de Desarrollo Social*.

PALAMIDESSI, M. (2006). “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”. En: *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PINEAU, P. (1996). “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En: *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

RECALDE, A. y colaboradores (2009). *Libro blanco de la prospectiva TIC: Proyecto 2020*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

SENNET, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires: Anagrama.

TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

WENGER, E y BARBERÁN, G. (1991). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

